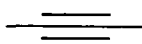


Ha az irodalomtanításban diákjaink a befogadásra épülő elméleti ismeretekkel és módszerrel értelmezik a műalkotásokat, akkor az irodalom-/művészetelméleti tudás mellett egy követhető magatartásmintát is adunk tanítványainknak. Hiszen a befogadásra történő felkészítéssel nemcsak a világgal való szembesülés, a világhoz való igazodás kihívását keltjük fel, hanem a befogadás igényeiből és folyamatából következően a világhoz való kötődést, a világ jobbá/mássá alakításának vágyát is átadjuk. (Itt utalunk Bojtár Endre: Az irodalmi mű értéke és értékelése [in Egy kelet-európeér az irodalomelméletben B. 1983.] és Hankiss Elemér: Az irodalmi mű mint komplex modell Bp. 1985. tanulmányaira.)

Ám a művek egyszerűségükben és megismételhetetlenségükben nemcsak a világ részeihez való kapcsolódást teszik lehetővé, hanem az ember megismerését is.

Ha ezt az utat követjük, akkor az ókori görögök óta egyetlen hatékony módszerrel *embert* nevelünk. Olyan embert, aki nemcsak szűkebb és tágabb emberi közösségével *egy*, hanem környezetével is, olyan embert, akinek természetes igénye a kalokagathia eszméje és eszménye; olyan embert, akinek a nevelésével magunkat is jobbitjuk.



BANKÓ BÉLA
Barcs

A személyiség megismerése

1. A téma körvonalazása

A társadalmi-gazdasági változások azt várják el (sőt megkövetelik) az iskolától, hogy aktív, önálló, felelősségvállaló fiatalokat neveljen. Ehhez — sok egyéb tényező mellett — az iskola nevelőmunkájának a változásaira is szükség van. A túlméretezett tananyag következtében erősen oktatáscentrikus általános iskola a személyiség olyan összetevőit sem tudta hatékonyan kimunkálni — a társadalmi esélyegyenlőtlenség miatt sem —, amelyek a fejlesztés, önfejlesztés alapjait képezik. Az elsajátítandó tudás mennyiségére koncentráltunk elsősorban, s nem az alapvető kultúrtechnikai eszközök, képességek fejlesztésére törekedtünk.

A megszerzett tudás sem lényegtelen, de ez gyorsan változik, s az idő múltával egy része feledésbe merül. Az előzőnél is fontosabb az egyén fejlődése szempontjából, hogy rendelkezik-e a tanulásra való beállítódással, az új iránti fogékonyság, a problémaérzékenység, a nyíltság, nyitottság, bizalom és megbízhatóság, empátia és tolerancia képességével, a felelős emberi kapcsolatok igényével. A személyiség értékes és tartós jellemzői — ha az iskolai években eléggé megszilárdultak — egy életen át megmaradnak.

A tanuló nemcsak befogadja a hatásokat, hanem a nevelő által közvetített tudás- és viselkedésanyagot a maga szűrőjén át dolgozza fel, és aktív tevékenységével önmaga változásához is hozzájárul. A gyermek is felelős saját fejlődéséért, de ez nem csökkenti, ellenkezőleg, növeli a pedagógus felelősségét és irányító szerepét. Azt a célunkat, hogy a gyermek jobbá, értékesebbé fejlessze önmagát, csak úgy közelít-

hetjük, ha tudjuk, milyen a tanuló az adott életkorban, az egyes helyzetekben, a különböző személyiségtípusokban, s mindezt tudnunk kell mérni is.

Arra vállalkoztunk, hogy a személyiség egyes mérhető faktorait megvizsgáljuk, ugyanis helyes irányba befolyásolni csak azt tudjuk, akit ismerünk. A szubjektív vélekedéseket nem nélkülözhetjük a pedagógiai gyakorlatban, de ezeket objektív segédanyagokkal is ki kell egészítenünk, hogy a személyiség céltudatos irányítása érdekében kiszűrjessük az egyéni értékrendszerből adódó esetleges torzulásokat. [1]

Azt is számításba kell vennünk, hogy a személyiség annyira bonyolult, annyira egyéni, hogy csak sokféle eljárással szabad vállalkozni a megmérhetetlen megmérésére. Az eljárásokkal szemben követelmény a megbízhatóság és érvényesség, valamint a gyakorlatban való alkalmazhatóság. Kérdőíveink e fenti követelményeknek megfelelnek. [2]

Munkánk közvetlen célját abban jelöltük meg, hogy az idézett forrásból kiválasztott kérdőívekkel [3] megvizsgáljuk tanulóink egy szűkebb rétege személyiségének néhány sávját. Tudjuk-e kezelni, értékelni a kérdőívekkel kapott adatokat, képesek vagyunk-e interpretálni a mérési eredményeket? Első próbálkozás alkalmával nem volt célunk a fejlesztés eljárásainak megfogalmazása, ezért e munka keretében a prognosztizálás kérdéseivel nem foglalkozunk.

Szükséges azonban arról szólunk, hogy az egyes kérdőívek mit mérnek, a személyiség egészéből mely részterület megismeréséhez adnak támpontot az eredmények.

A *személyiségtípus* vizsgálata során négy jegy (keménység — P, kifelé és befeléforduló — E, kiegyensúlyozottság—kiegyensúlyozatlanság — N, valamint a szociális elvárásoknak való megfelelés — L) meglétét, mértékét, fokát, irányát mértük.

A kudarcért és a sikerért érzett felelősséget kutattuk a *kontroll helye* elnevezésű vizsgálati anyaggal. Mennyire hangsúlyozza a tanuló a maga érdemeit a sikerek elérésében, vagy vállalja-e a kudarcot, nem hárítja-e másra a felelősséget?

A gondolkodás rugalmasságát és eredetiségét kívántuk felderíteni verbális szinten a *kreativitás*-teszttel. A feladatban tárgyak megszokottól eltérő használatát kellett a tanulónak leírnia.

Az *egyéni motivációs* struktúra felderítésekor azt kívántuk előhívni, hogy a nevelési helyzetek megítélésében milyen stíluselemek rögzültek tanítványainkban (harmonikus, normatív, liberális, autonóm, túlgámolító, nemtörődöm, kemény és diszharmonikus).

A *szorongástereszt* nem a pillanatnyi lelkiállapot mérésére szolgál, hanem az arra való hajlamosságot jelzi. A sikerorientált és kudarckerülő tanulók személyiségének egyes vonásait tárja fel a *teljesítménymotiváció* vizsgálatára alkalmas eszköz. Vele párhuzamosan az iskolai *tanulási motiváció* mérését is megoldottuk.

A *szociometriai* mutatók közül a hierarchikus sorrend, a jelentőség- és szerep-index adatait emeltük ki, valamint a szociogramon elfoglalt helyet tártuk fel.

Az egyének számára más és más jelent értéket. Jelen összefüggésben azt szándékoztunk vizsgálni a *közösség értékrendje* elnevezésű kérdőívvel, hogy a csoport egészének felfogásától miben tér el az egyén megítélése.

2. Az adatok elemzése

Eredményeinkről két vonatkozásban számolunk be.

a) Bemutatjuk, hogy az általunk elvégzett felvételek alapján milyen jellemzést tudunk összeállítani, amely alapját képezheti a szülői és nevelői fejlesztő tevékenységnek. Tapasztalatainkat megbeszéltük a tanulókkal és szüleikkel is. A felnőttek ré-

szére táblázatban foglaltuk össze a számszerű adatokat, és szülői értekezleten meg tárgyaltuk az egyébként nehezen értelmezhető számokat. A kérdőívekkel gyűjtött adathalmaz interpretációját adjuk meg egy hatodik osztályos leánytanuló jellemzésében.

JELLEMZÉS

A tanuló sikerorientált, a többiekhez viszonyítva motiváltabb az általános teljesítményre, valamint az otthoni teljesítménykészítése erős. Az osztálytársak közötti presztízs elérésének szüksége az átlagosnál alacsonyabb, ugyanakkor átlagos az osztálytársak közötti tekintély elvesztésének kudarcfélelme.

Átlagos az iskolai teljesítményszüksége, de magas az iskolai kudarcból való félelme, fél a tanulási tevékenység sikertelenségeitől, pedig az iskolai tanulási motiváció tekintetében a legjobban motiváltak csoportjába tartozik.

Szorongásra hajlamos. Az önértékelése alacsony: Az átlagosnál kevésbé bízik önmagában, értelmi téren is bizonytalan sikerességében, sőt talán otthon sem követelnék tőle kellő bizalommal és megértéssel. Legalacsonyabb a társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelési mutatója.

Keresi, létrehozza, megteremti a kemény, kínos helyzeteket. Jelenlegi fejlettségi szintjén nem dönthető el egyértelműen, hogy kifelé vagy befelé forduló személyiség, de inkább az introvert értékekhez áll közelebb. Szorongó, érzelmileg túl erősen reagáló, kevésbé kiegyensúlyozott egyéniség. A szociális elvárásoknak általánosan megfelel.

A gyermek motivációs struktúrája ellentmondásos. A felfedezhető motívumok között a harmonikus jegyek dominanciája a legalacsonyabb. Meghatározóak a normatív és diszharmonikus vonások. A szülők ugyan szeretettel nevelik, de a gyermek csak az általuk kiszabott pályán mozoghat. A szülők viselkedésében önértékcsoökkentő, kevésbé fejlesztő vonások is érvényesülhetnek. Ezekből — és egyéb személyiségjegyekből (pl.: kiegyensúlyozatlanság, szorongásra való hajlam, kudarcfélelem stb.) — eredően a gyermek kötelességtudó, de nem kezdeményező, érzelemgazdag, de kielégületlen és kiegyensúlyozatlan. Belső feszültségeit váratlan, kínos, újabb konfliktusokat szülő módon vezeti le.

A kreativitástesztben a legjobb teljesítményt nyújtotta az osztályban. Tanulmányi eredménye jó: 4,3. Belső kontrollja alacsonyabb az átlagosnál, és a két elem ellentétes mozgású: a sikerek elérésében átlagot meghaladóan a maga érdemeit ismeri el, a kudarcokért elsősorban nem magát tartja felelősnek. Értékrendje eltér az osztályban kialakult sorrendtől. Számára a magatartással kapcsolatos megnyilvánulások a legfontosabbak (a csoportban a társakkal való viszony az első), majd az erkölcsi vonások következnek (ez az osztályban is a második). A többi — az értékrendben szereplő kategória — rangsorhelye azonos.

A közösségben elfoglalt helyzete nem kedvező: a minden szempontból történő besorolás alapján az ötödik osztályban a 19—22., ez a helyzet a hatodikra még tovább romlott (25—27.). Valószínű, hogy a kiegyensúlyozatlansága, az önértékcsoökkentésből származó önkárosító reakciói váltják ki a társak elismerésének hiányát, pedig kreatív, jó tanuló, teljesítményre jól motivált. Az osztályban a peremen helyezkedik el, jelentőséget és szerepet nem tulajdonítanak neki.

*

Tanulságos lenne bemutatni ugyanennek a tanulónak két évvel később készített jellemzését. Látnánk, hogy miben változott, miben sikerült a pedagógiai hatás ered-

ményeként fejleszteniünk személyiségének egyes vonásait. Pl.: Punk-értéke, az osztálytársak közötti tekintély elvesztésének félelme, kudarckerülő vonása csökken-e, önértékmutatója (egészében és részleteiben) emelkedik-e azáltal, hogy 7. osztályban olyan tisztségre választották meg társai, amely elismeri tanulási teljesítményét, jó értelemben felfogott „rámenősségét”? Befolyásolja-e belső kontrollját az osztály érdekei iránti felelősség? Személyiség típusában a kor előrehaladásával emelkedik-e a kifelé forduló jegyek aránya, vagy továbbra is az introvert vonások lesznek dominánsak? Jelenleg ezekre nem tudunk választ adni, de kérdéseinket az előrejelzés szándéka motiválta.

A névre szóló elemzések sorából egy nyolcadik osztályt végzett fiúról alkotott véleményünket ismertetjük.

JELLEMLÉZÉS

Sikerorientált, de kevésbé fél a kudarctól, mint amennyire sikerorientált. Teljesítményszükséglete alacsonyabb, mint az osztályban vagy a korosztályban mért adatok, a kudarckerülés-orientáció vonatkozásában viszont nem éri el az átlagos értékeket. Teljesítményét leginkább az osztálytársak közötti tekintély elérésének igénye táplálja, és határozottan törekszik arra, hogy csoporttársai előtt tekintélye ne csorbuljon. Az iskolai teljesítményszükséglete, az otthoni teljesítmény és az iskolai tanulási motivációja alacsony. Felmerül, hogy a teljesítménymotivációja inkább sikerre törést, mint hasznos személyiségjegyet takar.

Tanulmányi eredménye közepes: 3,1. Mivel teljesítményszükséglete alacsony, igyekszik elkerülni a nehézséget jelentő feladatokat, a kisebb ellenállás irányába fordul. Alacsonyabb teljesítménymotivációjára mutató körülmény az is, hogy számára nagyon fontos a társak előtti tekintély megszerzése. Feltehetően kisgyermek korában engedékenyek voltak szülei, így nem alakulhatott ki benne a magasabb teljesítmény szükséglete. Az otthon megszokott „előjogokat” az iskolában is elvárná, s mivel nem kapja meg, öns érdekeit mindenáron védelmezi. Nincs elég ereje a nehézségek legyőzésére, nem elég toleráns.

Önértékelése alacsony: önértékindexe lényegesen elmarad az átlagostól. Az önértékelő teszt négy összetevője (mennyire elégedett magával, iskolai teljesítményével, az otthoni hatások és a társakkal való viszonyban kifejeződő önértékelés) közül csak a család önértékeléssel kapcsolatos sávjában éri el a közepes értéket, a többiben elmarad az átlagos mutatóktól. A szülők engedékeny, időnként diszharmonikus, nemtörődő, elhanyagoló nevelési stílusa nem alakította ki a norma betartásának szükségletét, a büntudat nem oldódik fel, ezért lefelé nem hozzáért az önértékelése.

Szorongásra kevésbé hajlamos. Korosztálya átlagos mutatójánál alacsonyabb értéket jelez a szorongásteszt megoldása, saját fiú osztálytársai átlagát alig haladja meg.

A kreativitásteszt nagy nehézséget jelentett a számára, a megoldhatatlanság látszatát igyekezett kelteni. Az osztályban a leggyengébb teljesítményt nyújtotta mind a gondolkodás rugalmassága, mind eredetisége tekintetében.

Egyéni motivációs struktúrájában a harmonikus, autonóm, diszharmonikus és nemtörődő jegyek váltak jellemzővé. A tanuló érzelmileg nem harmonikus, kielégületlen.

Punk-értéke (keménység) a közepes tartományba esik, nem durvalelkű. Befelé forduló, személyiségét döntően az introvert vonások határozzák meg. Érzelmi reakciói tekintetében az átlagos mezőbe tartozik, a szociális elvárásoknak általánosan megfelel. Belső kontrollja gyengébb az átlagosnál. A sikerekért inkább önmagát, a

kudarckért szinte egyáltalán nem tartja felelősnek magát, többnyire másokra hárítja.

A szociometriai vizsgálat tanúsága szerint a központ vonzáskörzetében helyezkedik el. Nem jelentős személy, szereppel sem rendelkezik.

A testnevelési tantárgytervezésben 75%-os teljesítményt ért el a nyolcadik osztály végén. Eredménye az országos tendenciákhoz hasonlóan a 6. és 7. osztályban enyhén visszaesett, majd nyolcadikban újra emelkedett, s meghaladja az egyébként magas (66%) osztályátlagot. Az országosan bemért motoros próbák alapján vizsgált testi képességei fejlődtek.

*

b) A vizsgálat egészéből kiválasztottunk egy nézőpontot — a sikerorientált és a kudarcból félő tanulók különbségei a különböző területeken — és a számítások eredményeit adjuk közre.

Az a) pontban követett értelmezési szempont az egyes tanulót vette elemzés alá, most azt kutatjuk, hogy a sikerorientált és kudarcraérintett tanulók csoportja melyik vizsgálati anyag alapján jelez pedagógiaiilag értelmezhető különbséget. Van-e lényegi eltérés a két kategóriába került gyerekek között a személyiség típus, a belső kontroll, a kreativitás, a tanulmányi átlageredmény alapján vagy a testnevelési tantárgytervezés oldaláról vizsgálva? Az adatokat az 1. sz. táblázatban foglaltuk össze.

Úgy gondoljuk, jó, ha tudjuk, hogy a tanulók csoportjai között milyen szempontok alapján ragadhatók meg a különbségek, vagy milyen tényezők befolyásolják az adott csoportba kerülés feltételeit. Vannak összetevők, amiket tudunk módosítani, de vannak olyan vonások, amik hatókörükön kívül esnek (pl.: kifelé, befelé forduló személyiségjegyek, az egyéni motivációs struktúra egyes jegyei, a testnevelési tantárgytervezés által vizsgált motoros képességek velünk született alapjai). Az előzőeket figyelembe véve jobban figyelhetünk a nevelés által módosítható, befolyásolható (szociális konformitás, a belső kontroll, önértékelés stb.) személyiségjegyek formálására.

A táblázatban szereplő összehasonlítások legfőbb tanulságai a következők:

- A tanulmányi teljesítményt szignifikánsan befolyásolja az, hogy a tanuló sikerorientált, vagy fél a kudarcból. A sikerorientáltak tanulmányi átlageredménye lényegesen magasabb, a különbséget a fenti tényezők befolyásolják.
- Mire a tanuló az iskolába kerül, otthon igen sok eldől az önértékelés, önbizalom, az alacsonyabbrendűségi érzés alakulásában. Ez azonban nem fegyverezhet le bennünket, nemcsak tudomásul vesszük a jelenség mértékét, hanem a személyes értékesség formálásában a velünk való viszony érzelmi töltése is meghatározó tényező. A sikerorientáltak — értelmezhető szinten — jobban bíznak sikerességükben, mint a kudarcraérintettek.
- A teljesítménymotiváció két vonulatában elhelyezkedő tanulók közötti különbség jelen van az egyéni motiváció síkján is. A sikerorientált gyermekek motivációs rendszerében szignifikánsan magasabb a harmonikus, normatív, liberális és autonóm vonások aránya, szemben a nemtörődöm, kemény, túlgámolító és diszharmonikus jegyekkel.
- A belső kontroll (magát tartja felelősnek sikereiért, kudarcaiért) szempontjából tekintve csak a siker esetén érzett felelősségvállalásban fedezhető fel lényegi különbség. A kudarcért és büntetésért vállalt felelősség vonatkozásában nem mutatható ki az eltérés.
- A személyiség típus vonulatában a kiegyensúlyozottság—kiegyensúlyozatlanság sávjában látható a különbség: a kudarcból félők kevésbé kiegyensúlyozottak, mint a sikerorientáltak.

A sikerorientált és kudarckerülő tanulók különbségei

A vizsgált területek		Sikerorientáltak			Kudarckerülők			
		N	M	s	t érték	N	M	s
					a különbség szignifikanciája			
1. Iskolai tanulási motiváció		33	18,8	3	1,4473 NEM	18	17,5	3,2
2. Személyiségtypus	P	33	1,2	1	0,3633 NEM	18	1,3	1,2
	E		15,7	3,2	1,1233 NEM		14,6	3,6
	N		7,5	4,3	2,9012 0,01		11,—	3,5
	L		10,5	4,4	0,1313 NEM		10,7	4,7
3. Belső kontroll	összesen	32	26,1	4,7	0,8972 NEM	18	25,—	3,6
	siker esetén		13,—	2,3	2,0804 0,05		11,7	1,8
	kudarccs esetén		13,4	3,1	0,1447 NEM		13,2	2,7
4. Verbális kreativitás	eredetiség	32	2,6	2,5	1,7847 NEM	18	1,4	1,6
	rugalmasság		13,—	6,8	0,9133 NEM		11,2	6,1
	együtt		15,6	8,8	1,2252 NEM		12,6	6,9
5. Egyéni motivációs struktúra		31	32,1	11,6	2,6266 0,05	16	23,2	9,8
6. Szorongás teszt		34	15,3	6,6	1,8617 NEM	18	18,7	5,4
7. Önértékmutató (összesen)		47	68,9	15,7	3,7946 0,01	30	55,7	13,5
8. Testnevelési tantárgyteszt (%)		16	68,5	21,—	0,7525 NEM	8	61,2	25,1
9. Tan.-i eredmény		66	3,7	1,—	4,3337 0,01	40	2,8	1,1

1. sz. táblázat

- A többi vizsgált területen a szignifikáns különbség — ebben a felmérésben — nem mutatható ki.
- Igen közel áll a két csoport mutatója a következő vizsgálati anyagokban: punkérték, szociális konformitás, belső kontroll a kudarc esetén. Jelentősnek tűnik, de nem szignifikáns a különbség a motoros próbák és a kreativitásteszt teljesítmény-átlagaiban.

Összefoglalóan megállapíthatjuk, hogy — jelen vizsgálatunkban — a sikerorientált tanulók kiegyensúlyozottabbak, siker esetén erősebb a belső kontrolljuk, az egyéni motivációs struktúrájukban inkább a harmonikus, normatív, liberális és autonóm jegyek vannak túlsúlyban, önértékmutatójuk lényegesen magasabb, és tanulmányi eredményük szignifikánsan jobb a kudarctól féltő gyerekek indexeinél.

3. Összegezés

A közösségi nevelésről vallott nézeteinket talán nem tudtuk mindig kristálytisztán megoldani. Véleményünk szerint a sok egyéb tényezővel együtt a személyiségmegismerés és -fejlesztés fogyatékossgai is gátolták a közösségfejlesztés eredményességét. A két terület kapcsolatában a — szélsőségek elhagyásával — közösséget a személyiségformálás egyik legjelentősebb terepének tartjuk.

A hatékony fejlesztés nem nélkülözheti a szubjektív megérzések nyújtotta információkat, de mindezt jó, érdemes, szükséges kiegészíteni objektív módszerekkel szerzett adatokkal is. Így válunk képessé a spontán fejlődést a fejlesztés tudatos eljárásaival hatékonyabbá tenni.

Arra tettünk kísérletet, hogy a pedagógiai szakirodalom megbízható eszközeivel a gyakorlat számára is hasznosítható eredményeket tárjunk fel. Két oldalról közelítettük meg az adatokat: egyrészt a vizsgált tanulók személyiségének viszonylag árnyalt bemutatására törekedtünk, másrészt az önmagukat sikeresnek valló és a kudarctól, büntetéstől féltő tanulókat hasonlítottuk össze az általunk vizsgált sávokban. A vizsgálat mindig összehasonlítást jelent. A személyiségmegismerésben is hasznos lehet, ha az egyes tanuló adatait vagy a csoport eredményeit össze tudjuk vetni más csoportok értékeivel. Ez is befolyásolhatja pedagógiai eszközeink megválasztását.

A demokratizálás igényét szomjazó iskola ez irányú megújulásának két fontos eleme a szülőkkel való viszony gyökeres megreformálása és a tanulók önismeretének növelése. Újat, meggyőzőt, a pedagógia hitelét növelő, esetleg tettekre mozgósító gondolatcserét csak akkor folytathatunk a szülőkkel, ha eddigi eszköztárunkat hitelt érdemlő adatokkal is gazdagítjuk. A szülők a kvázi megjegyzések tartalmát meghaladó értékeket azonnal megérzik, s azokon még vitatkozni is tudnak. Csak az igen korrekt tájékoztatás teremthet olyan légkört, amely megengedi, hogy a pedagógus a családi nevelés tudatosságát növelő tanácsokat javasoljon, esetleg a fogyatékossgok következményeire utaljon.

A megújuló iskola céljai között feltehetően ott szerepel majd az az elvárás is, hogy a tanulók ismerjék meg magukat. Tudják előnyeiket, hátrányaikat, legyenek képesek legyőzni kudarcaikat, legyenek toleránsabbak, döntéseikért vállalják a felelősséget. Ha nem tudjuk pontosan értelmezni megnyilvánulásaikat és azok mozgatóit, akkor nem leszünk képesek felkészíteni őket arra, hogy felelősek önmaguk neveléséért is.

JEGYZETEK

- [1] Pedagógiai lexikon IV. Főszerkesztő: Nagy Sándor. Akadémiai Kiadó, Budapest, 1979. 321. p.
- [2] Kozéki Béla valamennyi vizsgálóeszköz kidolgozásának nemzetközi és magyar előzményeit, valamint hazai kimunkálásának körülményeit a Személyiségfejlesztés az iskolában című munkájában részletesen ismerteti.
- [3] Kozéki Béla: Személyiségfejlesztés az iskolában (Békés Megyei Pedagógiai Intézet, Békéscsaba, 1985.) c. művéből az alábbi kérdőíveket választottuk:

A személyiségtypus vizsgálata	187—189. p.
A kontroll helye	259—261. p.
Verbális kreativitás (rugalmasság, eredetiség)	331—332. p.
Az egyéni motivációs struktúra	127—130. p.
Szorongásteszt (CMAS)	308—309. p.
Teljesítménymotiváció	136—142. p.
Az iskolai tanulási motiváció	144—147. p.

A szociometria kérdőívét Mérei Ferenc: *Közösségek rejtett hálózata* (Tömegkommunikációs Kutatóközpont, Budapest, 1988. 114—129. p.), Kósáné Ormai Vera—Porkolábné Balogh Katalin—Ritoók Pálné: *Neveléslélektani vizsgálatok* (Tankönyvkiadó, Budapest, 1984. 283—286. p.) c. munkák útmutatásai alapján állítottuk össze.

A közösség értékrendje vizsgálati anyag Kósáné Ormai Vera és munkatársai (1984) i. m. 275—277. p.-ről származik.

DR. KOMLÓSI ÁKOS
Pécs

Video-feedback hatása a nevelői magatartás fejlesztésére

A pedagógiai folyóiratokban a hatékony iskolafejlesztés kapcsán egyre többször lehet olvasni azt, hogy az iskolai nevelő-, sőt oktatómunkához is speciális képességek szükségesek a pedagógus részéről. Ezeket vagy összefoglalóan pedagógiai képességeknek nevezik, vagy a hatékony kommunikáció képességének, vagy pedig megneveznek olyanokat, mint a segítség, elfogadás, tolerancia, együttműködés, megértés, tisztelet és megbecsülés, bizalom, hitelesség stb. képessége. Ez persze nem azt jelenti, hogy kirajzolóban van egy új társadalmi, ill. oktatáspolitikai irányvonal, trend, amely zászlajára tűzné a fentebb említett humán képességek elsődlegességét, vagy legalábbis a fontosságát. Ma még sokkal nagyobb problémát jelent az oktatáspolitikában a különböző tudományterületekhez tartozó információmennyiségből a tananyag kiválasztása, ill. elrendezése, mint a gyermeki, ifjú személyiség fejlesztésének mestersége, a társadalom és kultúra jellemzőinek elsajátíttatási folyamata, azaz az emberi kapcsolatokra épülő tanulói személyiség tartós befolyásolása a nevelőintézmények programjában. Ezért nem kell csodálkozni azon sem, hogy a „pályaalakalmasságot megállapító” felvételik pedagógiai képességeket igazából nem mérnek. A pedagógusképző intézmények (főiskolák, egyetemek) képzési programjában a nevelési-oktatási folyamatirányításra, a hatékony interperszonális kapcsolatrendszer kialakítására és megtartására, működtetésére irányuló képességek kialakítása, ill. fejlesztése csak mint „mellékanyagban” (pszichológia, pedagógia) szereplő, igazán hangsúlyt nem kapó „mellékprogram”. Arról, hogy a képzésben a „könyvből tanuláshoz” viszonyítva a gyakorlat mint a leendő pedagógusok speciális képességeinek aktív elsajátítása, kipróbálása, önmaguk számára történő visszajelzés lehetősége stb. elenyésző, vagy arról, hogy a pedagóguspályára készülő fiatalok pályaválasztási döntés-előkészítésében mennyi és milyen segítséget kapnak, már szót sem érdemes ejteni e körökben.